

Sprachreflexion als genetisches Lernen

Grammatik im Unterricht: das ist, wenn man sich an Richtlinien und Lehrbücher hält, ein par-force-Ritt durch das Gefilde von Kategorien, die das Ergebnis darstellen eines Erkenntnisprozesses von Jahrhunderten,

- vom Nomen des Donatus zur Nominalphrase Chomskys,
- vom 2. Schuljahr zum 5. Schuljahr;

eine Hetzjagd vorbei an den Erkenntnissen, wobei man flüchtig erfaßt eine Handvoll Wissen, noch ehe man lernen konnte, diejenigen Fragen zu stellen, die zu jenem und diesem Wissen geführt haben. Am Ende des 7. Schuljahres ist fast alles einmal berührt; behalten wird wenig; begriffen wurde so gut wie nichts. Noch immer schafft es Unterricht, den Schülern durch Einlernen von Kenntnissen das Interesse an Erkenntnisgewinnung auszutreiben, mehr noch: die Motivation, sich mit einem Gegenstand wie der Sprache zu beschäftigen, nachhaltig zu verschütten. Was Studenten an bewußten Erfahrungen über Sprache ins Studium mitbringen, ist so wenig wie das, was jene Physikstudenten konnten, die einstmals Martin Wagenschein, der Pädagoge und Naturwissenschaftler, daraufhin befragte, wie ein Lichtschalter funktioniere; sie vermochten keine plausible Erklärung zu geben.

“Dieses Studium”, so beklagte Wagenschein kürzlich in einem Gespräch mit Horst Rumpf, und er meinte auch das in den Schulen, “läuft ja doch zur Zeit darauf hinaus, den ersten, den unbefangenen Eindruck von den Naturdingen und Abläufen schnell auszulöschen durch die Verfügung über die letzten Errungenschaften; die werden dann freilich allzu häufig mißverstanden.”¹ Dies trifft wohl heute auch zu für das Sprachstudium in den Schulen.

Wagenschein ist es auch gewesen, der den Begriff des “genetischen Lernens” geprägt hat und der in seinen didaktischen Studien immer wieder deutlich zu machen versuchte, wie die Ergebnisse von Erkenntnisprozessen dadurch für Lernende verstehbar, kritisierbar und fortsetzbar gemacht werden können, daß sie im “Nachvollzug ihrer Entstehung” gelehrt werden.² In einer Schrift der Bundesassistentenkonferenz von 1970 wurden die Merkmale genetischen Lernens zusammenfassend dargestellt:

“Als ‘Genetisches Lernen’ werden Formen des Lernens bezeichnet, in denen nicht die vorliegenden, formulierten Erkenntnisse in geeigneter Folge verbal-rezeptiv eingepreßt und gespeichert werden, sondern die Genesis dieser Erkennt-

nisse vom Lernenden nachvollzogen wird, indem er noch einmal vor das Problem gestellt wird, das den tatsächlichen (historischen) oder einen analogen Ausgangspunkt der betreffenden Forschungsarbeit darstellt, und indem er ferner den Forschungsweg mit den wichtigsten Stationen (Entscheidungspunkten) noch einmal mehr oder weniger frei durchläuft und dabei in ähnlicher Weise tätig ist, wie er es in der originalen Forschungssituation sein müßte. An sich bekannte Resultate werden also gleichsam noch einmal in den Prozeß zurückverwandelt, der zu ihnen führte."³

Richtlinien und Lehrbücher indessen sind weitestgehend ergebnisorientiert: die Kategorie schon als Kapitelüberschrift im Lehrbuch, die Antwort in Form eines Merksatzes sogleich auf der ersten Seite der Behandlung eines sprachlichen Phänomens, — oft mehr enthaltend, als die Beschäftigung mit den Materialien überhaupt hergab ("Den Teil eines Satzes, der angibt, wer oder was etwas tut oder von wem die Rede ist, nennen wir Subjekt"⁴ — eine *was*-Frage kam im ganzen Kapitel nicht vor!).

Betrachten wir den Weg der Erkenntnisvermittlung, wie er für viele Lehrbücher noch immer charakteristisch ist und der den Weg der Erkenntnisvermittlung im Unterricht selbst mindestens beeinflussen dürfte:

1. Die Überschrift heißt DIE GLIEDER DES SATZES oder: SATZGLIEDER oder: VON DEN SATZGLIEDERN. Es gibt dies also, so können Schüler hier schon lesen: Glieder des Satzes, die offenbar, so werden wohl nicht nur die pfiffigsten merken, etwas anderes sind als Wörter. Der Terminus ist vorgestellt, um seine Explikation wird es gehen. Weniger wohl um das Gliedern selbst oder wie man zu Gliedern gelangt oder warum überhaupt man einen Satz gliedert. Der grammatische Terminus bleibt statisch. Der unbefangene Eindruck von Sprache wird mit ihm leicht ausgelöscht, wenn einerseits die natürliche Basis von Permutation nicht ins Bewußtsein gelangt und andererseits Permutation nicht als Methode zur Ermittlung von Ergebnissen, sondern selbst schon als Ergebnis gelehrt wird.

2. In der Regel folgt nun ein Ausgangstext, etwa über einen Besuch in einem Funkhaus oder: einen Ausflug auf den Teufelsberg oder: den Betrieb auf dem Flughafen, — in der Regel ein interessanter Text, motivierend dazu, etwas über eine Sache zu erfahren, nicht jedoch, um sprachliche Probleme ins Bewußtsein zu heben. Ich nenne dies "motivationale Führung". Nur wenige dieser Texte sind bereits etwas aufbereitet, so daß Umstellungen selbst augenfällig werden. Oftmals werden solche Texte aber zum Anlaß genommen, sie nun durch Umstellungen rein formaler Art zu verschlechtern: Permutation wird so auf bloße Grammatik reduziert, ohne daß ihre Funktion einsichtig gemacht wird. (Wie sehr Gramma-

tik Reduktion von Sprache ist, wird hier dem Fachmann zwar deutlich; ins Bewußtsein gehoben wird dies dem Schüler jedoch nicht.)

3. Es folgt nun der operative Teil: "Stelle auch die anderen Sätze des Textes um und bestimme die Satzglieder, indem du sie einrahmst!"⁵ Oder: "Bilde aus folgenden Satzgliedern so viele Sätze wie möglich!"⁶ — wobei das Lehrbuch in der Regel nicht zur Diskussion stellt, was denn als möglich und was als unmöglich gilt. Nicht einmal also die Grenzen dieses Verfahrens werden sichtbar gemacht.

Und 4. der Merksatz noch auf derselben Seite: "Satzglieder können aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Bei der Umstellprobe bleiben alle Wörter eines Satzgliedes zusammen."⁷ Die Kinderfragen, die hier aufkommen könnten oder die zu stellen Kinder doch lernen sollten, da es Fragen sind, die auch der Sprachwissenschaftler zuvor beantwortet haben mußte, nämlich: Welche Regeln gelten für Umstellungen? Darf bei Umstellungen die Bedeutung des Satzes sich ändern? Sind Satzglieder das, was man umstellen kann? Oder sind Umstellungen das, was sich aus dem Wissen über Satzglieder erst ergibt? — diese Fragen werden mit vorschnellem Merksatzwissen zugedeckt: die Wörter bleiben laut Merksatz gleichsam wie von selbst bei Permutationen zusammen.

Wir sehen hier: das operative Verfahren selbst ist noch nicht schon genetisch, wenn es die Operationen nicht in dem Zusammenhang ihrer wissenschaftlichen Genese darstellt, sondern lediglich als Ergebnisse vermittelt. Und über die Art der Merksätze ließe sich ein eigenes Kapitel schreiben. Am besten noch sind sie, wenn sie auf den Begriff bringen, was vorher tatsächlich operativ vollzogen wurde (wenngleich dies besser die Schüler selbst tun sollten!). Aber es gibt, wie gesagt auch dies; daß sie mehr enthalten, als aus Beispielen und Experimenten hervorging. Vor allem aber immer wieder dies: daß sie grammatische Regeln darstellen, wie gar nicht von Menschen gemacht, etwa: "Verben sind ein-, zwei- oder dreiwertig, je nachdem, ob sie eine, zwei oder drei Ergänzungen verlangen."⁸ Das Verb als Agens wissenschaftlicher Erkenntnisvorgänge! Das kann begreifen, wer die Valenz-Metaphorik kennt; für Kinder ist dies Verschleierung sprachlicher Sachverhalte.

Daß wir methodisch ein gutes Stück weitergekommen sind bei der Vermittlung grammatischer Erkenntnisse, mag das Beispiel einer Einführung in die Satzlehre aus einem Sprachbuch von 1893 belegen. Dort hieß es:

"Die Satzlehre, Syntax.

Erste Abteilung. Der einfache Satz.

Erstes Kapitel. der unentwickelte einfache Satz.

§ 93 Wesen und Teile des einfachen Satzes.

1. Stunde 1) Der Mensch denkt, seine Gedanken drückt er in Worten aus.
Ein in Worten ausgedrückter Gedanke heißt Satz.
- 2) In jedem Satz ist: a) ein Satzgegenstand oder Subjekt, d.i. der Gegenstand, von dem etwas ausgesagt wird; b) eine Satzaussage oder Prädikat, d.i. der Teil des Satzes, der von dem Subjekte etwas aussagt..., z.B. Die Nachtigall – singt. Das Kind – wird erzogen."⁹

Hier also rein deduktive Wissensvermittlung. Die Beispiele folgen der Regel; sie sind Belegmaterial für deren Richtigkeit. Heute dagegen: die Beispiele als Ausgangsmaterialien für die Hinführung zur Regel. Fragen aber an Sprache werden hier wie dort kaum gestellt. Die Genesis der Erkenntnisgewinnung bleibt ausgespart. Gelernt wird die Kategorie, nicht das Kategorisieren; gelernt wird das Abstrakte, nicht die Abstraktion; gelernt werden Antworten auf nicht zuvor gestellte Fragen.

Dies aber ist nun nicht mehr nur eine Sache der Unterrichtsmethode, sondern eben auch eine der Unterrichtsziele. Begriffe können gelernt werden, ohne daß man lernt, etwas auf den Begriff zu bringen oder: wie einmal etwas auf den Begriff gebracht worden ist. Hat man aber das Ziel vor Augen, daß Schüler eben dies lernen sollen, so kann ich es nur lehren, indem ich ihnen das Stellen von Fragen, das Aufstellen von Hypothesen, das Sammeln und Ordnen von Daten, das Beschreiben und Experimentieren, das Überprüfen und das Erklären von Zusammenhängen, das Bestimmen und Definieren – indem ich ihnen eben diese Prozesse selbst beibringe. Mit Vorgaben an Terminologie aber werden diese Prozesse verkürzt oder gar übersprungen. Worauf es einem Unterricht ankommen muß, der das System von Sprache zum Gegenstand hat, ist: das Systematisieren selbst erfahrbar zu machen. Fast ausnahmslos geben jedoch Lehrbuchherausgeber Termini vor, argwöhnend wohl, Kinder seien ohne begriffliche Vorgaben nicht imstande, an Einheiten, die noch nicht Subjekt oder Objekt genannt worden sind, die invarianten und unterscheidenden Merkmale jemals zu erfassen.

Mitschuld daran sind unter anderem die Fachdidaktiker und die Richtlinienkommissionen. Die Fragen nach den Begriffssystemen, nach der Art des in die Schule einzuführenden Grammatikmodells, die Fragen nach dem "Was" und "Wieviel wovon" haben die Didaktiker in den letzten Jahren weit mehr beschäftigt als die Fragen nach dem "Wie" und "zu welchem Zweck". Das hängt wohl auch mit dem mangelnden Selbstverständnis der Fachdidaktik zusammen! Wenn ich nun meinerseits Fragen nach der Methode hier akzentuiere, so nicht um einer Methodenlehre traditionellen Stils das Wort zu reden. Es geht vielmehr darum, erneut ins Bewußtsein zu heben, daß entscheidend für die Behaltbarkeit und Übertragbarkeit von Erkenntnissen nicht schon die Gegenstände sind, sondern die

Art und Weise, wie diese vermittelt werden.

„In der Schule“, so schrieb Wolfgang Edelstein, „... besteht die wissenschaftliche Fundierung darin, daß die Fragestellung adäquat ist, nicht darin, daß die Antwort dem letzten Stand der wissenschaftlichen Information entspricht. Das erste Gebot schulischer Aktivität... ist: Lernen durch Verstehen zu bewirken. Verstehen aber kommt durch die reale Partizipation des Schülers an der Fragestellung zustande, die dann zum Aufbau des Systems führt.“¹⁰

Er sagt damit nichts neues, wohl aber etwas, was man angesichts neuer Richtlinienkonzepte immer wieder neu sich bewußt machen muß. — Etwas anders ausgedrückt, aber nicht minder deutlich: Methodenbewußtsein zu entwickeln, den Prozeß der Entdeckung genießen zu lehren (und man genießt ihn nur dort, wo man den Ausgang der Schlacht noch nicht kennt), scheint mir eine der vornehmsten Aufgaben des Unterrichts.“¹¹

Was wir dringend benötigen, sind neue Richtlinienkonzeptionen über Sprachreflexion (als Spracherfahrung und Sprachuntersuchung — nicht solche über grammatisches Wissen!). Die bestehenden, nicht etwa hervorgegangenen aus einer umfassenden Lehrplandiskussion, die Primarstufe bis Sekundarstufe II als Ganzes im Auge hatte, sondern: verfaßt von Einzelkommissionen für einzelne Stufen und Schularten, wobei jede, so scheint es, alles wollte und sich vorgaukeln ließ, daß dies ja bis zu einem gewissen Grade, wie die auf dem Markt befindlichen Lehrbücher ihrerseits z.T. wiederum weismachten, auch möglich erscheint, — diese bestehenden Richtlinien geben sich einerseits linguistisch außerordentlich anspruchsvoll und sind andererseits in ihren Aussagen, die Methode betreffend, auf dem Stande vor Gaudig oder Peter Petersen. Von jener „Elementargrammatik“ Petersen, die einmal alle fachspezifischen Arbeitsweisen und -methoden umfassen wollte, die für die Arbeit (nicht das Wissen!) in bestimmten Bereichen unabdingbar notwendig sind und mit deren Hilfe man lernt, wie man lernt (und nicht, wie man möglichst schnell wieder vergißt!): von dieser Grammatik, die auf mehr als Grammatik bezogen war, sind wir heute so weit entfernt wie vor 50 Jahren.

Was zu fordern wäre, ist:

1. eine Konzeption von Schulgrammatik (und ich gehe davon aus, daß dies überhaupt sinnvoll ist) vom 2. bis hin zum 9./10. Schuljahr für alle Schularten (statt vieler Konzeptionen für die verschiedenen Schulstufen und -arten);
2. eine Konzeption, mit deren Hilfe ein sich langsam entwickelndes genetisches Lernen möglich wird (statt eines forcierten Einlernens von Begriffen: laut Richtlinien Schleswig-Holsteins: 44 grammatische Begriffe bis zum Ende des 4. Schuljahres; laut Sprachbuch „Wort und Sinn“ 8 Ter-

mini allein für die abverbialen Bestimmungen im 6. Schuljahr und 7 Termini für die verschiedenen Attribute!);

3. eine Konzeption, die nicht primär orientiert ist an den jeweils neuesten linguistischen Modellen, sondern am Erkenntnisinteresse und -vermögen der Schüler (statt an deren Speicherfähigkeiten).

Martin Wagenschein befürchtete einst eine "Korruption" des Naturverstehens, wenn Theorien zu einem Zeitpunkt angeboten werden, zu dem sie von den Kindern nicht verstanden oder von den beobachteten Phänomenen noch nicht gefordert werden. Mit eben einer solchen Korruption des Sprachverstehens haben wir es, so scheint mir, heute in den Schulen zu tun: Schulgrammatik als etwas für sich, – zu wenig bezogen auf Sprachverwendung und Sprachverstehen, kaum angelegt auf Generalisierung und auf Transfer, nicht einmal genetisch nachvollziehend die Wege der Erkenntnisgewinnung und ohne unmittelbaren Bezug zu den Fragen und dem Erkenntnisinteresse der Schüler. Korrumpierend daran ist für mich, daß Schüler, so mit Grammatik unterrichtet, vorübergehend mindestens im Glauben gehalten werden, sie lernten dabei etwas Nützliches, Brauchbares, Wichtiges über Sprache. Das aber kann in den meisten Fällen nicht geschehen, da eben die Theorien zu früh und zu verkürzt und nur für sich angeboten werden.

Als Lehrbuchherausgeber¹², der sich für einen systematischen Grammatikteil entschieden hat, weiß ich, wie schwierig es ist, genetisches, induktives Lernen in der Kapitelform von Lehrbüchern zu realisieren. Ich kenne die Kompromisse, die man schließen muß, habe das teilweise Abrücken von den eigenen didaktischen Prinzipien schmerzhaft erfahren, um Richtlinien gerecht zu werden. Ich mache mir nichts vor, ich setze mich dem aus.

Aber ich habe auch in meiner Schulpraxis erfahren, daß und wie gut Grammatik induktiv und genetisch unterrichtet werden kann. Ich versuche nun, mit Sinn für die Realität und einem gesunden Maß an Bescheidenheit, einiges davon in einem Lehrbuch unterzubringen.

Wie das aussieht, kann nur angedeutet werden. Wohl wissend, daß es sich banal ausnehmen könnte, wenn ich es hier verkürzt andeute, will ich es dennoch tun.

Ich bemühe mich, genetisch verfahren, von Fragen auszugehen – Fragen, die, wenn sie die Schüler schon nicht von selbst stellen, so doch zu den ihren gemacht werden können:

- Welche Möglichkeiten haben wir eigentlich, neue Gegenstände, die wir erfinden oder herstellen, zu benennen?

So also beginnt ein Kapitel über Wortbildungen, nicht mit der Ausbreitung aller Möglichkeiten von Komposition, Präfixbildung oder Derivation.

- Auf welche Weise können wir die Wörter unserer Sprache eigentlich gliedern und ordnen?¹³

So beginnt ein Kapitel über die Wortarten, nicht mit der Darstellung des Systems der Wortarten. Verschiedene Ordnungsmöglichkeiten werden erprobt und die Ordnungsgesichtspunkte werden ermittelt:

- alphabetische Ordnung
- Ordnung nach Wortlänge

dabei ordnen wir nach äußerlich sichtbaren oder zählbaren Merkmalen; und dann: Wortarten (die Kinder haben ja davon schon etwas gehört, wenn sie ins 5. Schuljahr kommen) – welches sind eigentlich hier die Ordnungsprinzipien (nicht d i e , sondern die verstehbaren)? Verfahren müssen den Schülern beigebracht werden (oder sie entdecken sie neu), nach denen man vorgehen kann:

lauten als einzelnes Wort ist gar nicht einzuordnen, es kommt auf den Zusammenhang an:

- *sie spielen auf lauten und gitarren*
- *sie sprechen mit lauten stimmen*
- *die wörter lauten verschieden.*¹⁴

Die Schüler lernen das Verfahren der Wortsubstitution kennen als eines zur Ermittlung von Wortarten, ehe sie die Wortarten selbst oder gar die Termini dafür erlernen.

- Was erreicht man eigentlich damit, daß man beim Sprechen bestimmte sprachliche Einheiten durch Betonung und Akzentuierung hervorhebt? Und wie kann man beim Schreiben (wo man nicht betonen kann) solche Einheiten hervorheben?

So beginnt das Kapitel über die Grundlagen von Permutation, nicht schon gleich mit den Satzgliedern und wie man zu ihnen gelangt.

- Wie unterscheiden sich Aussageweisen?

Die 34 verschiedenen Sätze, die die Kinder zu ein und demselben Bild von Charly Brown produziert haben (was man ja erst einmal als erstaunliches Phänomen ins Bewußtsein heben kann) werden nach Gesichtspunkten kategorisiert:

Länge, Genauigkeit, Wortwahl, ... auch etwa nach der Wortstellung:

Charly Brown wird als Sieger gefeiert
Die ganze Mannschaft feiert Charly Brown als Sieger.

An welcher Stelle taucht *Charly Brown* im Satz auf? Warum bei dem einen vorn, dem anderen hinten? Welche Folgen hat das für den Bau des Satzes?

So etwa fängt ein Kapitel an über das Passiv, nicht mit Mustersätzen der Lehrbuchherausgeber (*Hans schlägt Emil – Emil wird von Hans geschlagen*), schon gar nicht mit der Überschrift "Aktiv – Passiv"!

Die Beispiele lassen sich vermehren. Worum es geht, wird an ihnen deutlich:

- Ausgangsbasis ist die Frage (womöglich ein Erstaunen) der Schüler
- Provoziert wird eine gewisse Ratlosigkeit über die Fülle des Materials (Probleme erfassen)
- Hingeführt wird zum Ordnen des Materials
- Endpunkt ist ein für die Schüler schon zu leistendes Ordnungssystem
- Dann erst werden ihnen die Termini beigebracht: Wir wollen dies von nun an – wie in der Sprachwissenschaft üblich – "Nomen" oder "Substantiv" nennen; ihr kennt schon "Hauptwort" oder "Dingwort" oder "Namenwort" (die deutschen Bezeichnungen können jetzt auch kritisch behandelt werden!).

Es geht aber nicht nur um das weitgehend selbständige Systematisieren, Kategorisieren und die Erfahrung der Kategorisierungsverfahren; es geht hier immer auch um den Bezug zur eigenen Sprache. Es sind Verwendungszusammenhänge, aus denen heraus Ordnungsgesichtspunkte gewonnen werden.

Allerdings: nicht der einzelne Terminus wird bei diesem Verfahren so nebenbei und ohne Bezug zum Begriffssystem an den Gebrauchsweisen der Sprache eingeführt, sondern Einheiten des Systems und Erfahrungen mit ihm werden als etwas für sich Wichtiges und Interessantes vermittelt.

Grammatik, auf diese Weise erschlossen, ist für mich auch ein Lehrgang in Wissenschaftspropädeutik.¹⁵ Bei einem solchen Lehrgang steht nun nicht das im Vordergrund, was ich auch will – nur anderswo tue und dort ökonomischer, wie ich meine: die Verbesserung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schüler. Hier geht es darum, das Handwerkszeug zu gewinnen und gebrauchen zu lehren, mit dem Schüler über Sprache zu sprechen instand gesetzt werden. Ich weiß: dieses Handwerkszeug ist bisher unzulänglich, reicht nicht aus, um Sprache als Ganzes in den Griff zu bekommen; reicht nicht aus, um Kommunikationsprobleme zu beschreiben, ge-

schweige denn, sie lösen zu helfen. Ich bin aber guter Hoffnung: die Kollegen aus der Linguistik werden mir sehr bald schon besseres Handwerkszeug zur Verfügung stellen. Ich werde dann sehen, was ich davon für die praktischen Aufgaben von Unterricht morgen oder übermorgen verwenden kann.

Anmerkungen

- 1 Gespräch mit Martin Wagenschein. In: Neue Sammlung 6/76, S. 445.
- 2 Wagenschein, M.: Zum Problem des genetischen Lernens. In: Z.f.Päd. 12/1966.
- 3 Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz. Bonn 1970, 2. Auflage, S. 22.
- 4 Wort und Sinn 5, Paderborn 1974, S. 71.
- 5 Westermann Sprachbuch 5, Braunschweig 1971, S. 75.
- 6 Sprache und Sprechen 5, Hannover 1972, S. 77.
- 7 Mein neues Sprachbuch 5, Hannover 1974, S. 40.
- 8 Ebd., S. 50.
- 9 Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Von Ed. Wetzel und Fr. Wetzel. Bielefeld 1893, S. 162.
- 10 Edelstein, W.: Exemplarisches Lernen = Schriftenreihe der Odenwaldschule 18/1960.
- 11 Rothschild, Th.: Linguistik in der Schule. In: Sprache im technischen Zeitalter 33/1970, S. 34 f.
- 12 Baumann/Maiworm/Menzel: praxis sprache 5. Braunschweig (Westermann Verlag) 1977.
- 13 Vergl. auch: Liebscher, Traute / Menzel, Wolfgang: Kreativität im Grammatikunterricht. In: Praxis Deutsch, Heft 5/1974.
- 14 Kappe/Maiworm/Menzel: Unser Wortschatz. Schülerwörterbuch und Lehrerhandbuch. Braunschweig (Westermann Verlag) 1976, S. 290 ff.
- 15 Menzel, Wolfgang: Die deutsche Schulgrammatik. Paderborn 1975, 2. Aufl.